

## Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos

José Augusto Pacheco  
Universidade do Minho, Portugal

### Resumo

A teoria curricular crítica é o tema em debate neste artigo, no qual colocamos uma série de interrogações que definem o nosso modo de entender o sentido de alguns textos escritos no campo dos estudos educacionais críticos. Procuramos, neste caso, fundamentar conceptualmente a teoria curricular crítica a partir de perspectivas muito diversas que reflectem olhares sobre uma realidade que se pretende mudar.

### Introdução<sup>1</sup>

Tal como aconteceu com a teoria curricular técnica, a teoria curricular crítica está numa fase de muitos questionamentos, e mesmo discordâncias, mas não diremos moribunda, como afirmou Joseph Schwab, em 1969, quando se referiu ao *Rationale Tyleriano*. No entanto, e "apesar da propalada crise, a teoria curricular crítica constitui a mais produtiva tendência do campo do currículo" (Moreira, 1998, p. 13), sendo de destacar os estudos e os textos que são apresentados no confronto entre os discursos da modernidade e pós-modernidade, entre os discursos estruturalistas e pós-estruturalistas. As suas raízes conceptuais são, por isso, muito complexas e dificilmente estaremos em condições de admitir que a construção quotidiana do currículo, no contexto escolar, seja o resultado de uma influência marcante da teorização crítica<sup>2</sup>.

Embora a sua influência seja cada vez maior no campo curricular, cabe perguntar, tal como o faz, num contexto mais global, Boaventura Santos (1999, p. 9): por que se tornou tão difícil formular uma teoria crítica?

A resposta que procuramos neste artigo inclui o questionamento da teoria curricular crítica, com especial ênfase na diversidade conceptual que a caracteriza. Para este último aspecto, faremos dos testemunhos dos educadores críticos/pós-críticos os dilemas e contradições que existem no complexo, mas enriquecedor, processo de teorização curricular.

### 1. Teoria crítica: de que lado estamos?

O campo da educação tem reflectido, de uma forma sistemática, a teoria social crítica, delineada a partir das ideias da Escola de Frankfurt e dos pensamentos de Jürgen Habermas<sup>3</sup> e de António Gramsci<sup>4</sup>, sobretudo quando é reconhecido ao indivíduo a capacidade em manter e cultivar a função da razão humana na vida social. Trata-se de uma teoria da acção colectiva que mantém uma atitude de prática reflexiva no sentido que é introduzido por Daniel Schön (1987). Não ignoramos, neste aspecto, que as ideias deste autor têm sido associadas, de igual modo, ao neopositivismo, em função da suposta supervalorização da investigação na tomada de decisões, e ao neoliberalismo, na medida em que o profissional reflexivo (o *practicum*) responde ao que o mercado exige em termos de competências e habilidades.

Neste sentido, argumentar-se-á que a teoria crítica desempenha um papel fundamental na reconstrução da educação: não será uma ciência empírico-analítica, baseada no interesse técnico, mas uma ciência crítica que persegue um interesse educativo de desenvolvimento da autonomia racional e de formas democráticas da vida social (Carr, 1985, 1993; Carr & Kemmis, 1988).

Embora sejam muito divergentes os seus significados, Boaventura Santos (1999, p. 9) identifica alguns dos traços característicos da teoria crítica: "(...) uma preocupação epistemológica com a natureza e validade do conhecimento científico, uma vocação interdisciplinar, uma recusa da instrumentalização do conhecimento científico ao serviço do poder político e económico (...) uma concepção de sociedade que privilegia a identificação dos conflitos e dos interesses (...) um compromisso ético que liga valores universais aos processos de transformação social".

Inscrita numa tradição marxista, a teoria crítica é por princípio um espaço de contestação, uma outra forma de olhar a realidade e um

compromisso político com o que pensamos e fazemos, na medida em que a neutralidade "existe" somente nas explicações técnicas. Como refere Boaventura Santos (1999, p. 200), "a pergunta que sempre serviu de ponto de partida para a teoria crítica — de que lado estamos? — tornou-se para alguns uma pergunta ilegítima, para outros, uma pergunta irrelevante e, para outros ainda, uma pergunta irrespondível".

Ao perfilharmos a teoria crítica comprometemo-nos com a existência de alternativas e posicionamo-nos reflexivamente de modo que a problematização e o questionamento — os vectores daquilo que fazemos — nos permitam a utilização da teoria como "a consciência cartográfica do caminho que vai sendo percorrido por lutas políticas, sociais e culturais que ela influencia tanto quanto é influenciada por elas" (Santos, 1999, p. 215). Deste modo, a teoria crítica esclarece que as práticas pedagógicas estão relacionadas com as práticas sociais, sendo tarefa do educador crítico identificar as injustiças nelas existentes (Popkewitz & Lynn, 1999). Deste modo, a teoria crítica, sobretudo com as análises introduzidas a partir dos trabalhos de Foucault e Gramsci, enfatiza que as práticas sociais são o resultado das relações de poder.

Identificado o caminho, por que se torna tão difícil nele caminhar?

Por quatro razões fundamentais.

A primeira, "e como resulta eloquentemente da posição de Horkheimer (...), a teoria crítica moderna concebe a sociedade como uma totalidade e, como tal, propõe uma alternativa total à sociedade que existe. A teoria marxista é exemplar a este respeito. A concepção da sociedade como totalidade é uma construção social como qualquer outra" (Santos, 1999, p. 201). Ao pretender mudar a totalidade da realidade, o educador crítico marginaliza, por um lado, a possibilidade de alternativas que só se tornam possíveis se a especificidade de cada contexto for reconhecida, pois a mudança conjuga-se no singular, no particular e, por outro, a ideia de que a inovação está não só no que se procura mudar, mas também no que deve ser mantido.

A segunda, porque admitimos ainda que a mudança se faz pelo consenso, pela contratualização, pelo efeito demonstrativo, pelo que é tido como valioso e útil, contrariando-se a existência de tensões. Convém recordar

que "a teoria crítica foi desenvolvida para lutar contra o consenso como forma de questionar a dominação e criar o impulso de lutar contra ela". (Santos, 1999, p. 212). Sendo o referencial dialéctico o referencial do questionamento, no sentido de negar o existente, o consenso é do domínio da provisoriedade, do efémero, pois o conflito torna-se na alavanca das ideias. Porém, de que modo o conflito pode ser valorizado como categoria de acção quando agimos na base da racionalidade deliberativa (Rawls, 1993), ou da razão deliberativa presente na teoria do agir comunicacional de Habermas (1990), ou ainda da conversação de Rorty (1994)?

O consenso romântico, presente na ideia de conflito proveniente destes autores, é um dos itinerários de negação da teoria crítica e trilhá-lo significa distanciarmo-nos da procura da verdade. Martin Carnoy (2000, p. 78) expressa-se deste modo: "nunca pensei em melhorar a tradição crítica em qualquer lugar. Francamente, sempre pensei que o objetivo em pesquisa e ensino é chegar à verdade". Por outro lado, o conflito implica a aceitação de vozes discordantes e a evolução de soluções, como refere Michael Apple (2000, p. 43): "Eu não quero simplesmente impor uma solução. Eu quero que uma solução democrática evolua, mas acho que é muito importante compreendermos com o que se parece a opressão e contra o que são os esforços. A solução não é simplesmente estabelecer grupos de discussão, considerando-se que as condições materiais limitam as vozes que serão escutadas. Assim, muito depende de quem está difundindo o discurso de tolerância e quais são seus usos sociais".

A terceira razão diz respeito ao vínculo do discurso à acção mediado pelo realismo utópico. A aspiração utópica da teoria crítica "não reside em propor soluções desproporcionadas para os problemas postos, mas antes na capacidade para formular problemas novos para os quais não existem ou não existem ainda soluções" (Santos, 1999, p. 214). Um dos itinerários possíveis é o da linguagem da possibilidade, marcado pela linguagem bíblica de esperança e pela crença de que a proposta teórica substitui a acção, cuja natureza é intrinsecamente política. Para António Flávio Moreira (1998, p. 13), seguindo o argumento de Jennifer Gore, a crise da teoria crítica "é mais evidente no setor em que se inscrevem os trabalhos de Henry Giroux<sup>5</sup> e Peter McLaren. As razões são fundamentalmente duas: ausência de sugestões para uma prática docente crítica e utilização de discurso altamente abstracto e

complexo, cujos princípios dificilmente podem ser entendidos e operacionalizados pelos professores"<sup>6</sup>.

É válido afirmar-se que "necessitamos de um pensamento alternativo de alternativas" (Santos, 1999, p. 205). No entanto, precisamos também de uma acção política para que o educador crítico não fique limitado ao discurso, à linguagem da solução teórica e à falta de um compromisso que lhe exige a luta contra o que são as desigualdades construídas pelo exercício das relações de poder. Pode um educador crítico escrever textos complexos, ignorando as relações de poder e de discriminação que existem no seio das escolas? Pode um educador crítico utilizar uma linguagem reactiva quando ele próprio não faz da prática o seu domínio de acção? Pode um educador crítico sustentar que a experiência dos professores sem teoria deve ser desvalorizada?

Apesar dos argumentos críticos que utilizam, e apesar do reconhecimento sério da relação escola/sociedade, as análises radicais, na opinião de Landon Beyer & Daniel Liston (1996), são por vezes soluções dogmáticas e não democráticas para a resolução dos problemas.

Quarta razão: o compromisso ético que funcione no discurso e nas práticas. "Não um discurso ético que reivindica uma essência universal, mas que é provisório e está constantemente reexaminando a si mesmo à luz das condições e dos contextos históricos que herdamos e dentro dos quais nos movemos" (Giroux, 2000, p. 122); que funcione também na humildade dos discursos e das práticas, pois "o perigo no ser humano é arrogância, você pensar que tem a chave da realidade. Ela é especialmente perigosa para as pessoas que se acham críticas (...) eu não quero pessoas que apenas concordem com minha política. É claro que quero pessoas à minha volta que sejam progressistas, eu irei brigar por isso. Mas amplamente progressistas, o que inclui a política de populares, classes, géneros, raça e sexualidade diferentemente qualificadas (...) mas se todos concordam comigo, essa é uma situação muito ruim, não só para eles, mas também para mim" (Apple, 2000, p. 47). O compromisso ético exige o respeito pela identidade e diferença do outro, a responsabilidade de partilhar projectos que não são reduzidos à componente meramente pessoal porque a situação profissional não é o jogo de denegrir os outros.

Por exemplo, pode um educador crítico (branco) ser um contador de anedotas sobre os negros? Pode um educador crítico perfilhar ideias de "*apartheid* intelectual"?

## 2. As teorias curriculares: técnica, prática, crítica, pós-crítica...

Porque foi tão intensamente marcada por uma perspectiva técnica, com a pretensão de seguir as bases da gestão científica, a teorização curricular originou, a partir da década de setenta do século XX, um amplo quadro de análise, com destaque para o que se tem designado por "neo" e "pós". O movimento de renovação teórica explodiu, como realça Tomaz Tadeu da Silva (2000a, p. 26) "em vários locais ao mesmo tempo", salientando-se os contributos da nova sociologia da educação, do movimento de reconceptualização, da pedagogia de Paulo Freire e dos estudos estruturalistas, sobretudo os trabalhos de Althusser, Bowles & Gintis, Bourdieu & Passeron. Entretanto, a teoria prática, cuja fundamentação está ligada a Schwab, Macdonald, Huebner, Stenhouse, Lundgren, entre outros, ficara estigmatizada por não levantar as âncoras técnicas que amarravam o processo de desenvolvimento do currículo a componentes muito operacionais<sup>7</sup>. Não é sem razão que Cleo Cherryholmes (1993) integra na abordagem estruturalista Tyler e Schwab, lídimos representantes das teorias curriculares técnica e prática, respectivamente.

A génese da teoria curricular crítica encontra-se nos estudos neo-marxistas e numa matriz de argumentação que seria estruturante para muitos autores: "classe, género e raça são os domínios através dos quais operam as dinâmicas de opressão, exploração e dominação" (Beyer & Landon, 1996, p. 99). Dito de outro modo: "a dominação e exploração, que ocorrem devido à discriminação racial, sexista e económica, são o resultado de práticas padronizadas, regras institucionais e regularidades que existem nas nossas vidas e das quais certos segmentos da sociedade beneficiam" (*idem*, p. 101).

Por outro lado, a teoria curricular pós-crítica, seguindo a designação de certos autores, com destaque para Tomaz Tadeu da Silva (2000a), tem origem nas abordagens pós-moderna e pós-estruturalista. Porém, é o reconhecimento simultâneo do crítico e do pós-crítico: "ao questionar alguns dos pressupostos da teoria crítica do currículo, a teoria pós-crítica introduz um claro elemento de tensão no centro mesmo da teorização crítica. Sendo "pós", ela não é, entretanto, simplesmente superação. Na teoria do currículo, assim como ocorre na teoria social mais geral, a teoria pós-crítica deve combinar-se com a teoria crítica para ajudar-nos a compreender os processos pelos quais, através das relações de poder e controlo, nos tornamos naquilo que somos.

Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder" (Tadeu da Silva, 2000, pp. 151-152).

A ambiguidade do termo pós-moderno, no qual se reconhece a pulverização de discursos, e a complexidade do pós-estruturalismo, ao qual ainda se pode acrescentar a análise neogramsciana, colocam-nos perante muitos dilemas, na medida em que não existe uma exclusividade conceptual entre as teorias crítica e pós-crítica<sup>8</sup>.

As tensões existentes entre abordagens neomarxistas/neogramscianas e pós-modernas/pós-estruturalistas têm em comum o facto de fortalecerem o entendimento do currículo como uma construção, de natureza social, política e cultural, cujas práticas são plurissignificativas. Reduzir o campo curricular à luta entre os "neo" e os "pós" é empobrecê-lo não conceptualmente, pois a linguagem dos educadores críticos nem sempre permite olhar de modo diferente para a realidade, mas nas práticas quotidianas. Torna-se fácil não só dizer que o currículo é um texto de poder, subordinado às políticas de identidade, às políticas de resistência e às políticas culturais, mas também reconhecer as vozes contraditórias existentes no seu processo de desenvolvimento. Torna-se ainda fácil partilhar a ideia de que o denominador comum da acção do educador é a democracia e esta pode tornar-se consensual, mesmo que politicamente os projectos sejam diferentes. Mais difícil é fazer com que este ideário seja uma realidade nas escolas, sobretudo nas escolas dos ensinos básico e secundário que tão bem conhecemos enquanto alunos, mas que ignoramos como professores.

Para além disso, tais tensões exprimem lutas teóricas internas<sup>9</sup> que se distanciam cada vez mais das práticas escolares e que facilitam a *retylerização*<sup>10</sup> do campo curricular. Torna-se evidente a dificuldade em reconhecer a teorização crítica quando se lê o artigo de Peter Hlebowitsh (1999) — no qual são definidas as novas fronteiras do novo curricularista: a prática, a planificação, a unidade e a história — e que não é mais do que a reacção técnica à excessiva subjectivação do campo curricular, mormente quando se julga que o currículo corresponde a quaisquer identidades. Ao colocar a ênfase no sujeito, despojando-o da razão, a pós-modernidade<sup>11</sup> tem contribuído para que as práticas e os discursos subjectivos sejam realidades totalmente aceitáveis pelo simples facto de pertencerem a um dado sujeito. Neste campo extremo encontra-se a reconceptualização proposta por William

Pinar (1998) com a intenção de abarcar todas as dimensões do campo curricular. Assumindo o currículo como um texto que se tece a partir de múltiplos discursos, esta reconceptualização não é mais do que "um epitáfio ao desenvolvimento do currículo", na medida em que se proclama que não será mais relevante para o trabalho do professor (Hlebowitsh, 1999). A identidade confunde-se, por isso, com a teorização extrema das diferenças que, sendo o reflexo de uma opção pessoal, dificultam a construção de um projecto comum envolvendo tanto o universalismo quanto o relativismo (Forquin, 2000). Não é, assim, com a denominada reconceptualização, que abrange as teorias pessoais levadas à maximização do sujeito, que se faz o futuro da reconstrução do campo curricular (Pacheco, 2000).

Deste modo, estamos em processos análogos: se a excessiva teorização técnica conduziu à reconceptualização, a hiper-reconceptualização originará, de igual modo, o regresso a uma visão técnica do currículo, suficientemente visível nas políticas de *restauração conservadora* (Apple, 2001) e de *quase-mercado* (Whitty, 1997).

### 3. Os dilemas (e contradições) dos educadores críticos

As tensões existentes na argumentação veiculada pelo pós-estruturalismo e pelo pós-modernismo têm mudado os discursos sobre a teorização curricular, sobretudo no que diz respeito aos seguintes aspectos: valorização do contexto micro como local de produção política; esclarecimento das complexidades existentes na relação poder/conhecimento; aceitação da classe, género e raça como elementos dominantes na definição das práticas; defesa da ideia do sujeito descentrado, cuja identidade se constrói a partir das políticas e práticas em que está envolvido.

Historicamente, a teoria crítica é um projecto interdisciplinar que, partindo da teoria marxista de mudança social, foi muito divulgada pela escola de Frankfurt, tendo como denominador comum a reflexividade e o interesse emancipatório dos agentes (Payne, 1996). Deste modo, "a teoria crítica é uma metáfora para uma certa orientação teórica que tem a sua origem em Kant, Hegel e Marx, a sua sistematização em Horkheimer e está associada ao Instituto para a Investigação Social, em Frankfurt" (Rasmussen, 1999, p. 11). Apesar de uma fundamentação filosófica inicial<sup>12</sup>, a teoria crítica reconhece-



se, hoje em dia, nos mais diversos campos do conhecimento e traduz-se pela "teoria que não reduz a *realidade* ao que existe" (Santos, 1999, p. 197).

Tomando como *corpus* de análise as entrevistas (Torres, 2000) de alguns educadores críticos, sobretudo daqueles que mais contribuíram para a emergência e consolidação dos estudos educacionais críticos, através das categorias poder, Estado, escolha, comunidade e classe<sup>13</sup>, tentaremos caminhar no sentido da clarificação das contradições e dos dilemas que, necessariamente, existem na teoria crítica.

### Poder

O termo poder, associado às práticas de marginalização das pessoas através das práticas escolares, tem sido amplamente debatido pelos educadores críticos, sendo o nome de Michel Foucault invariavelmente referido. Pós-estruturalista ou não<sup>14</sup>, a verdade é que Foucault está no centro da discussão quando argumenta que o poder é difuso, descentralizado e horizontal, divergindo, assim, quer da teorização neomarxista, que localiza o poder nas instituições do Estado, quer da escola de pensamento de Bourdieu, em que o poder está relacionado com a luta pelas diversas modalidades de capital<sup>15</sup>.

Como teórico do poder normalizador, Foucault torna-se, por isso, num ponto de divergência dos educadores críticos. Partindo das dimensões de poder, que não podem ser vistas de forma separada, Michael Apple é elucidativo na discordância:

"Se as coisas não são vistas como sempre vindo de "cima para baixo" todo o tempo, então a distinção entre micro e macro torna-se muito menos útil, o que abre caminho para uma posição que reconhece múltiplos discursos, múltiplos locais, etc. Faz Foucault parecer atraente, e espero ter levado isso a sério" (Apple, 2000, p. 37).

"Há muitos colegas meus espalhados pelo mundo que agora se voltaram para Foucault. Eles simplesmente o transformaram em uma teoria mais elegante de controle social. Sua posição é mais Nietzsche, não Foucault, mas eles misturam os dois. Foucault não é mais uma forma de auto-reflexão séria na qual você pára e pensa sobre quais são suas bases políticas, qual é o momento mais positivo em Foucault. De muitas formas é uma desculpa para voltar atrás nas teorias empregadas por Bowles e Gintis. Não existe agência; o discurso está simplesmente estruturando você; o mundo é um vasto rádio com diversas estações sintonizadas ao mesmo tempo; você não pode desligá-las. Mesmo as desligando há outra conversa. Isso é tolice. Isso é autocontestável. Assim, eu

quero encontrar um estilo que possibilite que as pessoas permaneçam auto-reflexivas, e por vezes isso exige o choque, o paradoxo. Isso é algo de que eu necessito" (Apple, 2000, p. 42).

A divergência de Apple para com Foucault é que foram os neomarxistas, onde ele próprio se inclui, que afirmaram que a escola é uma instituição normalizadora. No entanto, reconhece que "o trabalho de Foucault dirige nossa atenção para o papel do Estado e do conhecimento *especializado* na construção de cidadãos e subjectividades *normalizados*" (Carlson & Apple, 2000, p. 18).

Para além de outros educadores, Foucault é marcante nos trabalhos de Henry Giroux:

"As teorias existentes sobre reprodução cultural e sociocultural pareciam também unidimensionais para mim. Embora eu lesse Basil Bernstein, nunca fui muito influenciado por seu trabalho. Eu pensava que seu trabalho era muito mecanicista. Ele teve uma enorme influência sobre pessoas como Michael Apple, Jean Anyon e outros. E embora eu pensasse que seu trabalho fosse muito importante, faltava-lhe uma política cultural crítica (...) no período em que estive em Miami reuni-me com outros professores e alunos em grupos de estudo sobre Foucault. Isso me ajudou a desenvolver uma teoria mais dialéctica sobre o poder que eu podia utilizar para compreender os limites do modelo funcionalista que dominava a teoria educacional crítica naquela época" (Giroux, 2000, p. 120).

### **Estado/escolha/comunidade**

Estado é uma outra categoria dominante nos discursos dos educadores críticos. As políticas educacionais progressistas dentro e fora do Estado, inseridas numa agenda de mudança afirmativa, constituem um dos principais desafios que se colocam aos educadores críticos (Carlson & Apple, 2000).

A emergência do currículo na sociedade moderna e industrial está fortemente associada à noção de Estado, sobretudo naquilo que representa não só em termos de racionalização e burocratização de finalidades educacionais, mas também em função de diversas formas de controlo social que legitimam práticas concretas de autoridade. Ainda que as perspectivas essencialistas sejam amplamente criticadas, poder-se-á questionar: o que é o Estado?

Michael Apple (1999) responde que deve ser visto como algo que está em formação e que se define acerca da criação, estabilização e normalização

de relações de poder e autoridade. Tendo um papel de normalização do conhecimento e da avaliação, o Estado é fortemente contestado, mormente quando a escola é um local de reprodução das desigualdades sociais. Henry Levin contraria quer a noção de poder focada, defendendo que o poder está nas escolas, quer o pensamento de Giroux (e também de Apple e Willis) acerca do conceito de resistência. Primeiro, a resistência na sociedade em geral e, depois, nas escolas, sendo estas não o agente principal mas um elemento de sustentação:

"(...) As relações de correspondência entre as dinâmicas das escolas e do capitalismo foram consideradas por todos a única forma de se compreender o que as escolas fizeram. Nós dissemos *Não*, nós estamos em um Estado capitalista democrático, e Estados capitalistas democráticos são diferentes de Estados capitalistas autoritários, e as escolas também são diferentes" (Levin, 2000, p. 182).

"Nós [Henry Levin e Martin Carnoy] também não fomos persuadidos pelas teorias de resistência cultural de Willis, Giroux e Apple, embora ambos fossemos seus amigos e os citássemos. Então pensamos que se isso é resistência, ela não é heróica e não vence. Ela não é massa, e a resistência da qual eles falam é muito limitada e muito fraca" (Levin, 2000, p. 175).

Herbert Gintis, que com Samuel Bowles publicou, em 1975, *A Escola Capitalista na América*, revê hoje os seus conceitos, defendendo não só que existe apenas um paradigma de pensamento, com diferenças que são reconhecidas, mas também que se depende das escolas para criar uma sociedade com igualdade, pelo que não faz sentido o debate Estado *versus* mercado

"O problema da escola nos Estados Unidos é o facto de não termos conhecimento, não sabermos quais são as boas escolas (Gintis, 2000, p. 105).  
 "(...) acho que o debate Estado *versus* mercado, embora muito veiculado na mídia, não é intelectualmente um debate interessante. Todas as economias que funcionam bem têm mercados e estados. Não existe um mercado puro sem Estado e um Estado sem mercado. Ambos são instituições necessárias. E não uma ou outra. Esse é um erro" (Gintis, 2000, p. 107).

Subsequentemente, Herbert Gintis é a favor da escolha de escola, reforçando a noção de comunidade como entidade disciplinadora:

"As pessoas devem poder escolher escolas para seus filhos, e esse é um problema competitivo. Deixe as pessoas darem educação às crianças da mesma forma como elas dão saúde ou galinha frita. Dê às pessoas o que elas querem e faça das escolas uma questão não da burocracia do Estado, mas de mercado" (Gintis, 2000, p. 105).

"Nem eu acredito que o Estado deva controlar, e essa é a razão pela qual a esquerda me deixa tão confuso, pelo facto de ela apoiar o oferecimento de serviços educacionais burocráticos não-competitivos e achar que assim está bem. Isso não está bem, isso é uma estupidez. Tanto a esquerda quanto a direita, o mercado e o Estado negligenciaram o que Sam e eu chamamos de uma estrutura básica de governo para a sociedade, e essa é a comunidade. Para a direita tudo é mercado: as comunidades não existem. Para a esquerda tudo é Estado. Mas as comunidades são realmente importantes, instituições eficazes para a oferta de serviços à população e para o reforço das normas" (Gintis, 2000, p. 107).

Porque Herbert Gintis (2000, p. 104) afirma "quando eu era marxista" e "(...) devo dizer que estamos longe de alguns de nossos velhos amigos como Giroux e Apple, por não desconstruirmos nada e não escrevermos palavras a não ser que possamos traduzi-las para modelos e somos muito cépticos quanto a muitas das soluções tradicionais da esquerda" (*idem*, p. 103), o seu pensamento é muito divergente dos educadores críticos que cita e ainda de Geoff Whitty.

Michael Apple (2000, p. 47), identificando-se como neomarxista ["e não acho os rótulos sempre úteis. O facto de eu ter rotulado a mim mesmo e de ter sido rotulado pelos outros como um neomarxista aponta para algo que reconheço, que é o carácter central absoluto da análise material"] assume uma tarefa dupla: "questionar de forma crítica a reforma conservadora em educação e na sociedade de forma mais ampla e ajudar o público em suas lutas diárias para formar uma educação na qual a democracia, assistência e justiça social não sejam simplesmente *slogans* vazios" (*idem*, p. 51).

Por mais evidentes e assumidas que sejam as diferenças conceptuais entre Michael Apple e Henry Giroux, este último discorda, de igual modo, de Herbert Gintis, quando defende a noção de comunidade baseada na justiça social, no direito, na liberdade e na igualdade:

"Os princípios da justiça social devem articular uma noção de comunidade que é muito mais democrática que a noção modernista de comunidade, tendo sempre considerado a diferença como uma ameaça à democracia e à ordem" (Giroux, 2000, p. 130).

"A fascinação actual neste país pela lógica do mercado, com sua recusa absoluta da noção do público e justiça social, além de todos aqueles princípios que não podem ser medidos em termos meramente instrumentais, abre o caminho para os piores tipos de barbarismo" (*idem*, p. 130).

"Eu não desejo abandonar o legado político do modernismo com sua ênfase na justiça social, direito, liberdade e igualdade (*idem*, p. 131).

Plena discordância também de Geoff Whitty, um dos críticos dos programas de escolha escolar, que prefere o termo colectivismo ao de comunidade<sup>16</sup>:

"Agora a nossa perda foi o facto de os aspectos do *welfare state*, dentro do qual as lutas colectivas poderiam continuar, terem sido deixados para uma sociedade civil com muito pouco em termos de cultura política, sendo mercantilizadas como ideias neoliberais que passaram a controlar áreas inteiras de vida social, incluindo educação. Eu observo uma dificuldade real na invenção de novas formas de política colectiva por não estar claro onde se encontra esse espaço para isso. Não é em um estado forte e autoritário nem uma sociedade civil mercantilizada".

Igualmente imbuído de uma tendência económica nas relações entre sociedade e escola, com o protagonismo tanto para o Estado quanto para o consumidor, está Samuel Bowles, cujo pensamento tem sido marcado pelos problemas do poder, desigualdade e conflito. Perfilhando a ideia marxista de que a economia é uma estrutura de poder, argumenta que só se preocupa com as pessoas de modo a terem autonomia. No entanto, defende a competição ao mesmo tempo que contesta a avaliação dos resultados:

"O Estado tem um grande papel em determinar as regras do jogo. A estrutura que regula a competição e a formação de comunidades delinearão os limites necessários de acção social (...) nossa perspectiva política também imporia um aumento das funções governamentais tendo a ver com seguro e certificado. Por exemplo, se formos ter uma competição entre as escolas, tanto entre escolas públicas quanto privadas, então me parece que temos que ter algum tipo de certificado, de forma que as pessoas saibam o que estão adquirindo, o que os estudantes estão aprendendo na escola. Os pais terão que saber muito mais sobre as escolas caso eles tenham reais escolhas. Os pais não gostariam de saber qual é a nota média do conselho da escola para a classe mais velha; eles não gostariam de saber qual o alcance médio da nota de seu filho. Mas eles teriam que saber o que a escola acrescentou — ou seja, o que na realidade a escola ensina. A ideia global de fazer todas as nossas selecções com base apenas nos resultados de testes baseados em resultados é como a avaliação de um salão de beleza com base em como é a aparência das pessoas quando elas saem, sem se verificar como elas estavam quando entraram no salão" (Bowles, 2000, p. 65).

### Classe

Uma das categorias mais utilizados nos estudos educacionais críticos é a de classe e, porventura, a que mais contestação tem originado. Gloria Ladson-Billings (2000, p. 167), nos estudos da teoria crítica da raça, afirma que o "currículo é uma forma de propriedade (...) a metáfora da propriedade se adapta muito bem a toda educação. Tudo que existe sobre escola existe sobre propriedade, seja intelectual, social ou culturalmente, ou seja, sobre a propriedade real".

Se o currículo é propriedade tem um sentido de pertença e possuí-lo é entrar nos mecanismos de diferenciação social. A classe para Michael Apple (2000, p. 37) é uma "dinâmica formativa", autónoma, mas paralela aos discursos e práticas de raça e género. Neste sentido, não aceita as análises oriundas dos trabalhos pós-críticos, com destaque para a teoria pós-moderna:

"Estou muito preocupado que muito do trabalho *pós crítico* perdeu um pouco do que ganhámos por meio do trabalho neomarxista e criou uma falsa história de neotrabalho. Nem todas as pessoas concordam que você deva lidar com a classe apenas estruturalmente, e eu sou um deles. Somente porque a classe é agora chamada (por meio do que penso ser uma leitura equivocada da história) uma *grande narrativa*, que assume a forma reducionista, isto não quer dizer que a classe desapareceu. Eu acho que esta é uma tendência muito perigosa dentre alguns aspectos do pós-modernismo. Com muita frequência, a ideia de que a análise de classe era *reducionista* significou que as pessoas se sentiam livres para ignorar isso, o que é teórica e politicamente desastroso. Ignorar classe é um prejuízo para as mulheres e os homens sobre cujos ombros ficamos, não apenas por sua teoria, mas de forma mais relevante por suas lutas" (Apple, 2000, pp. 37-38).

Porque as divisões sociais não desapareceram, particularmente as de raça, género e classe, o espaço da escola é um local de reconhecimento de desigualdades que respondem a interesses bem delimitados em termos de espaços sociais. É neste contexto, sobretudo a partir da influência dos estudos de Bourdieu, que a noção de espaço social adquire um outro sentido, conferindo uma lógica de classes diferente daquela que está na base dos estudos marxistas<sup>17</sup>. Henry Giroux (2000, p. 124) centra-se mais na perspectiva de Bourdieu, recusando a aceitação da classe como categoria universal:

"Admito que meu trabalho dá menos ênfase à classe como uma categoria universal de domínio. Penso ser difícil depois de 15 anos de trabalho crítico sobre feminismo, teoria da raça, pós-colonialismo, cultura popular e outros

considerar a classe como a única ou mais importante categoria para explicar a dinâmica da luta (...) A classe é importante? Sim. Ela é mais importante que a raça? Não, não acho. Penso que vivemos em um mundo muito complicado. Eu me vejo preocupado com as inter-relações entre as categorias, mais do que com o verdadeiro enfoque das narrativas únicas como classe" (Giroux, 2000, p. 124).

#### 4. Que teoria curricular crítica?

Para além de representar abordagens múltiplas sobre uma realidade que se procura olhar de um outro modo, a complexidade dos estudos educacionais críticos, onde se reconhecem contradições, significa a existência de lutas por ideias e práticas associadas a uma problematização constante daquilo que fazemos e naquilo em que estamos a participar. Sendo uma luta crítica e progressista também é um momento de transgressão, na medida em que "é a capacidade de transgredir que nos pode conduzir a ganhos significativos no nosso entendimento" (Carlson & Apple, 2000, p. 51).

Neste caso, o que a teoria crítica traz ao campo curricular é o facto de sublinhar a ênfase na auto-referencialidade dos projectos de formação, isto é, a exploração dos discursos de reflexão sobre as práticas que não se perspectivam como produtos ou planos regulados burocrática e tecnologicamente, mas como projectos que são identificáveis, quer nas relações de interdependência dos actores, dentro dos contextos de formação das políticas culturais, quer nas interpretações daqueles que são os seus sujeitos. Com efeito, e por mais divergente que seja o pensamento rotulado com os "neo" e os "pós", o currículo é uma questão de conhecimento, poder e identidade, isto é, como salienta Tomaz Tadeu da Silva (2000a, p. 155), "o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é uma relação de poder. O currículo é trajectória, percurso. O currículo é autobiografia, a nossa vida, o *curriculum vitae*: no currículo forja-se a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade".

Porém, e porque o currículo também é um espaço de conflitos onde se entrecruzam lógicas bem diferentes, "será sempre polémico aplicar ao mundo da escolaridade um conjunto de pressupostos prévios que não reflectam a natureza dessa mesma escolaridade e não ponderem a função social, política e cultural da educação" (Pacheco, 1996, p. 42).

Os discursos sobre o currículo são, por isso, abrangentes e nem sempre os educadores críticos reconhecem que "as instituições educacionais podem ser vistas como sítios complexos construídos por e através de discursos expressos em vários textos: de planos de acção e livros-texto a conversas frente a frente em sala de aula" (Luke, 2000, p. 99). A análise crítica dos discursos implica o questionamento do conhecimento, poder e identidade como espaços de construção, onde a produção dos discursos reflecte quer as desigualdades existentes, quer os espaços de contestação, pois "a escola continua a ser um espaço de conflito social" (Freire, 2000, p. 90). É mais crucial que os contributos teóricos é admitir que o conflito existente na produção dos discursos curriculares só pode ser ultrapassado pelos professores e alunos se defendermos a "centralidade da prática" (Moreira, 1998, p. 30). Dito de outro modo: a teoria curricular crítica tornar-se-á numa ferramenta conceptual se ajudar professores e alunos a entender que o currículo é uma construção que também lhes pertence, não pelas políticas de descentralização que lhes reconhecem autonomia, mas porque as políticas culturais permitem afirmar que o currículo é uma construção enredada nas lutas e relações sócio-políticas. Construir o currículo é intervir, questionar, problematizar no sentido de uma prática performativa, isto é, não na perspectiva da eficiência dos resultados, dos procedimentos algorítmicos, mas numa abordagem que "nos revele um espaço narrativo que evidencie o contexto e os aspectos específicos, ao mesmo tempo em que reconheça os modos pelos quais tais espaços estão impregnados por questões de poder" (Giroux & Shannon, 1997, p. 4).

Por outro lado, a problematização é a base quer da noção de currículo como deliberação<sup>18</sup>, que acontece no seio de relações sociais de colaboração e participação, quer das atitudes metodológicas a seguir: "o gosto de trabalhar nas margens e a transgressão dos territórios estabelecidos" (Correia, 1998, p. 151).

## Conclusão

Não sendo possível mudar a totalidade da escolaridade, porque tal pressuporia que a sociedade também mudasse de forma radical, é possível admitir que há espaços de mudança fundamentais, que fazem parte da agenda dos educadores críticos. De uma agenda que é pela construção, pela



proposta de alternativas, e não unicamente pela reacção às agendas dos defensores de uma escola meritocrática, de um ideário pautado pelos valores política e culturalmente diferenciadores e de programas de escolha que fazem da educação um produto de mercado. Esquadrinhando-se os textos de muitos educadores críticos constata-se que a linguagem reactiva é tão redundante como a linguagem de resistência e possibilidade. Mais: de que modo poderemos pensar criticamente o currículo se nós próprios — alunos, professores, pais — não assumirmos que o currículo é uma construção mediada por lutas políticas e sociais? De que modo também entendemos a educação: espaço público? realidade nacional? identidade pessoal?

Ora são estas questões, sempre enredadas no conflito (Young, 1998) que nos posicionam perante a teorização crítica do currículo, mas desde que não façamos dos cursos de pós-graduação o único local de produção de uma teoria<sup>19</sup>, descentrada da prática, que em nada contribui para as mudanças. E estas mudanças são projectos políticos e culturais de luta que tornam possível a existência de uma justiça curricular e, conseqüentemente, nos colocam no lado onde são produzidas as desigualdades, mas sem cairmos nos argumentos falaciosos de que só uma política curricular igual (embora diversificada nos seus propósitos) e homogênea pode estar na base do sucesso educativo. Ou pior ainda: pensar que estar do lado crítico é estar do lado do romantismo dos actos, dos discursos de desconstrução das agendas educacionais e das práticas totalmente autoreflexivas.

Assim, talvez pudéssemos clarificar esta interrogação: por que é tão fácil estarmos do lado contrário ao da teoria crítica?

## Notas

- 1 Agradeço ao António Flávio Moreira, Professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, os comentários à leitura deste texto.
- 2 O denominador comum a diversos escritos é o do fraca influência nas escolas dos discursos críticos: "A opinião dominante é que os avanços teóricos afetam pouco a prática docente: embora conferindo maior prestígio ao campo no meio académico, as discussões travadas dificilmente chegam à escola, deixando de contribuir, como se desejaria, para sua maior renovação" (Moreira, 1998, p. 13).

"Assim como ocorre com o pós-modernismo, o pós-estruturalismo e o pós-colonialismo, a influência dos Estudos Culturais na elaboração de políticas de

- currículo e no currículo do cotidiano das salas de aula é mínima" (Tadeu da Silva, 2000, p. 142).
- 3 Para além de outros títulos, cf. "O discurso filosófico da modernidade" e "Técnica e ciência como ideologia".
  - 4 Cf. "Selections from prison notebooks".
  - 5 Particularmente críticos com Henry Giroux são Dennis Carlson e Michael Apple (2000, p. 47) quando intersectam os discurso da pedagogia crítica com as influências das teorias pós-moderna e pós-estrutural: "ao mesmo tempo que esse fato provou ser muito útil na reconceptualização do campo, abriu a possibilidade de crítica a esse discurso por ter-se tornado por demais teórico, abstrato, esotérico e sem contacto com os discursos e as lutas práticas quotidianas que professores e professoras, alunos e alunas compreendem e sobre os quais atuam. Giroux (1992b) e outros têm defendido essa nova e esotérica linguagem como necessária a qualquer pedagogia crítica, já que para aprender a reconstruir o mundo é preciso que primeiro se aprenda a reconstruir uma nova linguagem, uma vez que "novas idéias muitas vezes exigem novos termos" (p. 219). Embora isso seja sem qualquer dúvida correto, essas críticas à pedagogia crítica possuem força e merecem nossa atenção".
  - 6 Pelas palavras de Peter McLaren e Henry Giroux (1997, p. 51), este argumento torna-se válido: "em termos gerais, os pedagogos críticos não foram capazes de desenvolver um discurso crítico que proporcionasse a base teórica necessária para sugerir abordagens alternativas à organização escolar, ao currículo, à pedagogia na sala de aula e às relações sociais".
  - 7 Para uma análise das teorias curriculares, cf., entre outros, José Pacheco, 1996; Stephen Kemmis, 1988; Tomaz Tadeu da Silva 2000a.
  - 8 Para António Flávio Moreira (1998, p. 14), citando um trabalho de 1986 de Michael Apple, "duas linhas de pesquisa parecem conformar hoje a teoria crítica de currículo. A primeira, dominante até aos anos de 1980, exemplifica a "fidelidade" às abordagens estruturais e aos referências teóricos que balizaram os primeiros estudos — o neomarxismo e a teoria crítica. A segunda, mais visível nos anos de 1990, incorpora contribuições de estudos feministas, estudos de raça, estudos culturais e do pensamento pós-moderno e pós-estrutural. Pode-se, então, caracterizar o actual embate na tendência crítica, como o faz Apple (1996), como entre os "neo" e os "pós".
  - 9 A este propósito é esclarecedor o que Dennis Carlson e Michael Apple (2000, p. 16) escrevem: "precisamos ter em mente que é crucial que os pós-modernistas e pós-estruturalistas lembrem que também eles estão escrevendo com o risco de reproduzir as relações hegemónicas, exatamente como os neomarxistas estiveram e estão fazendo. Assim como as teorias neomarxistas correram o risco de tornarem-se a voz da academia masculina branca, as teorias pós-modernas podem ser, paradoxalmente, facilmente capturadas pela intenção da nova classe média de engajar-se em uma política de mobilidade e de *status* no interior da academia".
  - 10 Neste caso, seria o retorno a Tyler (*back to Tyler*), aceitando-se que o currículo é um plano, um dispositivo normativo que é definido pela administração, embora possa ser gerido pelos professores, desde que essa gestão seja controlada pelo currículo nacional e pela avaliação estandardizada.

- 11 Há, por isso, uma diferença muito profunda entre o que o pós-modernismo e o pós-estruturalismo fazem do sujeito. Para uma análise comparativa, cf. Michael Peters, 2000.
- 12 A este respeito, Boaventura Santos (1999, p. 200) afirma que as raízes de uma teoria crítica moderna, para além da influência de Marx, do romantismo do século XVIII e de princípios do século XIX, do pragmatismo americano do século XX, se encontram "em múltiplas orientações teóricas, estruturalistas, existencialistas, psicanalíticas, fenomenológicas, e os ícones analíticos mais salientes foram, talvez, classe, conflito, elite, alienação, dominação, exploração, racismo, sexismo, dependência, sistema mundial, teologia de libertação".
- 13 Estas categorias são as que emergem dos dados analisados, razão pela qual não podem abarcar a complexidade da teorização crítica.
- 14 Para Boaventura Santos (1999, p. 201), Foucault é "um crítico moderno e não um crítico pós-moderno. Ele representa o clímax e, paradoxalmente, a derrocada da teoria crítica moderna". Por sua vez Tomaz Tadeu da Silva (2000a, p. 124) escreve que "embora Foucault tenha rejeitado, de forma explícita, o rótulo de "pós-estruturalista", as consignas que ele esboçava no prefácio à edição americana do livro de Deleuze e Guattari, *Anti-Édipo*, constituíam uma espécie de "manifesto mínimo do pós-estruturalismo".
- 15 Para uma análise mais completa da noção de poder, cf. Tomaz Tadeu da Silva (2000b, p. 91).
- 16 "Muitos dos primeiros esquerdistas estão agora dizendo que não devemos empregar a palavra colectivismo, e até que eu gostaria de encontrar outro termo. Mas eu não empregarei comunidade neste contexto devido às suas conotações de comunitarismo, que segundo eu o entendo, é grande nos Estados Unidos e está em desenvolvimento no Reino Unido, e o qual eu considero um movimento potencial extremamente reaccionário. Não é o que eu gostaria de defender" (Whitty, 2000, p. 203).
- 17 Sobre a noção de classe, escreve Pierre Bourdieu (1997, pp. 12-13): "A existência de classes, na teoria e sobretudo na realidade, é, cada um de nós o sabe por experiência, uma questão decidida por lutas. E é nisso que reside o principal obstáculo a um conhecimento científico do mundo social e à solução (...) do problemas das classes sociais (...) a *diferença* (aquilo que exprimo ao falar de *espaço social* existe e persiste. Mas devemos por isso aceitar ou afirmar a existência de classes? Não. As classes sociais não existem (...) o que existe é um espaço social, um espaço de diferenças, no qual as classes existem de certo modo em estado virtual, a ponteados, não como um dado, mas como *qualquer coisa que se trata de fazer*".
- 18 Para Landon Beyer e Daniel Liston (1996, p. 190), sendo a escola uma arena de conflitos, uma agenda educacional progressista requer uma visão socialmente partilhada, democrática e colaborativa que, no campo curricular, não significará um plano mas um conjunto de valores e preocupações que podem liderar o processo de deliberação curricular. Assim, "construímos a deliberação curricular como um processo deliberativo que deverá ter sempre presente determinadas condições e constrangimentos: necessidade de uma colaboração profissional; condições adequadas para o trabalho educacional; compromisso para com a aprendizagem

dos alunos através da focalização e equilíbrio das influências do contexto, da compreensão e do conhecimento; reconhecimento de que a deliberação curricular implica escolhas, compromissos e perdas".

- 19 Para Antônio Flávio Moreira (1998, p. 17), no caso do Brasil, "praticamente todos os autores se ligam a programas de pós-graduação em educação, que sobressaem, assim, como o *locus* de produção de textos críticos de currículo".

## Referências

- APPLE, Michael (1999). *Políticas Culturais e Educação*. Porto: Porto Editora.
- APPLE, Michael (2000). Entrevista com Michael W. Apple. In C. A. Torres *et al.*, *Educação, Poder e Biografia Pessoal. Diálogos com Educadores Críticos*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 35-51.
- APPLE, Michael (2001). Os novos liberais e os velhos conservadores perante a educação. A ordem neoliberal nas escolas. In J. Pacheco (org.), *Políticas Educativas. O Neoliberalismo em Educação*. Porto: Porto Editora, pp. 21-46.
- BEYER, Landon & LISTON, Daniel (1996). *Curriculum in Conflict: Social Visions, Educational Agendas, and Progressive School Reform*. New York: Teachers College Press.
- BOURDIEU, Pierre. (1997). *Razões Práticas Sobre a Teoria da Acção*. Oeiras: Celta Editora.
- BOWLES, Samuel (2000). Entrevista com Samuel Bowles. In C. A. Torres *et al.*, *Educação, Poder e Biografia Pessoal. Diálogos com Educadores Críticos*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp.53-65.
- CARLSON, Dennis & APPLE, Michael (2000). Teoria educacional crítica em tempos incertos. In A. Hypolito e L. Gandin (orgs.), *Educação em Tempos de Incertezas*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 11-57.
- CARNOY, Martin (2000). Entrevista com Martin Carnoy. In C. A. Torres *et al.*, *Educação, Poder e Biografia Pessoal. Diálogos com Educadores Críticos*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 67-83.
- CARR, Wilfred (1985). Philosophy, values and educational science. *Journal of Curriculum Studies*, 17 (2), pp. 119-132.
- CARR, Wilfred (1993). *Una Teoría para la Educación. Hacia una Investigación Educativa Crítica*. Madrid: Morata.
- CARR, Wilfred & KEMMIS, Stephen (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- CHERRYHOLMES, Cleo (1993). Um projecto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In T. T. da Silva (org.), *Teoria Educacional Crítica e Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 143-172.
- CORREIA, José Alberto (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.
- FORQUIN, Jean-Claude (2000). O currículo entre o relativismo e o universalismo. *Educação & Sociedade*, 21(73), pp. 47-70.

- FREIRE, Paulo (2000). Entrevista com Paulo Freire. In C. A. Torres *et al.*, *Educação, Poder e Biografia Pessoal. Diálogos com Educadores Críticos*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 85-96.
- GINTIS, Herbert (2000). Entrevista com Herbert Gintis. In C. A. Torres *et al.*, *Educação, Poder e Biografia Pessoal. Diálogos com Educadores Críticos*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 97-113.
- GIROUX, Henry (2000). Entrevista com Henry Giroux. In C. A. Torres *et al.*, *Educação, Poder e Biografia Pessoal. Diálogos com Educadores Críticos*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 115-135.
- GIROUX, Henry & SHANNON, Patrick (1997). *Education and Cultural Studies*. New York: Routledge.
- GRAMSCI, António (1971). *Selections from Prison Notebooks*. New York: International Publishers.
- HABERMAS, Jurgen (1987). *Técnica e Ciência como "Ideologia"*. Lisboa: Edições 70.
- HABERMAS, Jurgen (1990). *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- HLEBOWITSH, Peter (1999). The burdens of the new curriculumist. *Curriculum Inquiry*, 29 (3), pp. 343-354.
- KEMMIS, Stephen (1988). *El Curriculum: Más allá de la Teoría de la Reproducción*. Madrid: Morata.
- LADSON-BILLINGS, Glória (2000). Entrevista com Glória Ladson-Billings. In C. A. Torres *et al.*, *Educação, Poder e Biografia Pessoal. Diálogo com Educadores Críticos*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 155-168.
- LEVIN, Henry (2000). Entrevista com Henry Levin. In C. A. Torres *et al.*, *Educação, Poder e Biografia Pessoal. Diálogos com Educadores Críticos*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 169-182.
- LUKE, Allan (2000). Análise do discurso numa perspectiva crítica. In A. Hypolito & L. Gandin (orgs.), *Educação em Tempos de Incertezas*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 93-110.
- MCLAREN, Peter (1997). *Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora. Políticas de Oposición en la Era Posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- MCLAREN, Peter & GIROUX, Henry (1997). La pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo. In P. McLaren & H. Giroux, *Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora. Políticas de Oposición en la Era Posmoderna*. Barcelona: Paidós, pp. 47-77.
- MOREIRA, António Flávio (1998). A crise da teoria crítica curricular. In M. Costa (org.), *O Currículo nos Limiares do Contemporâneo*. São Paulo: DP & A Editora, pp. 11-36.
- PACHECO, José (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, José (2000). Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica. *Perspectiva*, 18 (33), pp. 11-33.
- PAYNE, Michael (1996). *A Dictionary of Cultural and Critical Theory*. Oxford: Blackwell Publishers.

- PETERS, Michael (2000). *Pós-Estruturalismo e Filosofia da Diferença*. Belo Horizonte: Autêntica.
- PINAR, William (1998). *Curriculum: New Identities*. New York: Peter Lang.
- POPKEWITZ, Thomas & FENDLER, Lynn (eds.) (1999). *Critical Theories in Education*. New York: Routledge.
- RASMUSSEN, David (1999). Critical theory and philosophy. In D. Rasmussen (ed.), *The Handbook of Critical Theory*. Oxford, Blackwell Publishers, pp. 11-38.
- RAWLS, John (1993). *Teoria da Justiça*. Lisboa: Editorial Estampa.
- RORTY, Richard (1994). *Contingência, Ironia e Solidariedade*. Lisboa: Editorial Presença.
- SANTOS, Boaventura (1999). Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 54, pp. 197-215.
- SCHÖN, Daniel (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. New York: Jossey-Bass.
- SCHWAB, Joseph (1969). The practical: a language for curriculum. *School Review*, 78, pp. 1-23.
- TADEU da SILVA, Tomaz (2000a). *Teorias do Currículo. Uma Introdução Crítica*. Porto: Porto Editora.
- TADEU da SILVA, Tomaz (2000b). *Teoria Cultural e Educação. Um Vocabulário Crítico*. Belo Horizonte: Autêntica.
- TORRES, Carlos Alberto et al., (2000). *Educação, Poder e Biografia Pessoal. Diálogos com Educadores Críticos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- WHITTY, Geoff (1997). Creating quasi-markets in education: a review of recent research on parental choice and school autonomy in three countries. In M. Apple (ed.), *Review of Research in Education*. New York: American Educational Research Association, pp. 3-47.
- WHITTY, Geoff (2000). Entrevista com Geoff Whitty. In C. A. Torres et al., *Educação, Poder e Biografia Pessoal. Diálogos com Educadores Críticos*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 195-210.
- YOUNG, Michael (1998). *The Curriculum of Future. From the "New Sociology of Education" to a Critical Theory of Learning*. London: Falmer Press.

## **THE CRITICAL CURRICULAR THEORY: DILEMMAS (AND CONTRADICTIONS) OF CRITICAL THORISTS**

### **Abstract**

The critical curricular theory is debated in this article. We will focus mainly in our understanding of some written texts in the field of the critical educational studies. It is our intention to suggest a conceptual background to the critical curricular theory on the basis of several perspectives which seek to change more traditional views of schooling.

## **LA THÉORIE CURRICULAIRE CRITIQUE: LES DILEMMES (ET CONTRADICTIONS) DES ÉDUCATEURS CRITIQUES**

### **Résumé**

La théorie curriculaire critique c'est le thème en débat dans cet article, où nous posons une série de questions qui définissent notre façon de voir e de comprendre le sens de quelques textes écrits dans le champ des études éducationnels critiques. On cherche, dans ce cas, fonder conceptuellement la théorie curriculaire critique à partir de perspectives très diversifiées qui réfléchissent des regards sur une réalité qu'on prétend changer.